Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570332
Centre d'intérêt : 350

Lafleur, Christian.

Les défis posés par la supervision professionnelle des intervenants / Christian Lafleur. -- [Hull?] : C. Lafleur, 1994.
iv, 56 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. 1. "Essai présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Ed., ... réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de Sherbrooke extensionné à l'Université du Québec à Hull. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 54-56.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Psycho-éducateur * Supervision * Superviseur * Rôle * Autorité * Pouvoir * Satisfaction du personnel

Identificateur(s) de sujet : Intervenant psychosocial

Cet essai présente une synthèse de la réflexion de l'auteur tirée des écrits recensés sur la supervision professionnelle des intervenants ainsi que de son expérience professionnelle. Trois fonctions sont habituellement rattachées à la supervision: administrative, éducative et de soutien. L'interaction entre ces trois fonctions rend la tâche complexe au cadre intermédiaire qui assure cet encadrement. De plus, le niveau de formation des intervenants peut être un facteur important dans l'appréciation que se font les employés de la supervision qu'ils reçoivent. Les résultats de l'étude démontrent que, de façon générale, les supervisés sont peu satisfaits de leur supervision et semblent en retirer peu d'effets bénéfiques. De plus, le fait d'être supervisé par leur supérieur hiérarchique et le niveau de formation ont peu d'effets sur la perception de la supervision.

95-70332

UNIVERSITE DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en éducation

# Les défis posés par la supervision professionnelle des intervenants

Essai présenté à titre complémentaire
aux conditions d'obtention du grade M. Ed

Cet essai a été réalisé à
l'Université du Québec à Hull
dans le cadre du programme de
Maîtrise en éducation spécialisée de
l'Université de Sherbrooke extensionné
à l'Université du Québec à Hull

Le 14 août 1994 Christian Lafleur

## REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, j'aimerais remercier M. Marcel Renou, mon directeur, qui a su me guider, me conseiller et m'encourager afin de mener à terme ce projet de maîtrise.

Je tiens également à remercier mes parents pour m'avoir transmis très jeune le goût de poursuivre des études universitaires. Finalement, je tiens spécialement à remercier mon épouse, Céline et mes enfants, Jonathan, Louis-Philippe et Maude. Leur amour et leur soutien furent précieux tout au long de mes études.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ..... 1

INTRODUCTION..... 2

CHAPITRE I-LA SUPERVISION PROFESSIONNELLE..... 4

A. Définition..... 4
B. Fonction administrative..... 6
C. Fonction éducative..... 9
D. Fonction de soutien affectif..... 10

CHAPITRE II-LE SUPERVISEUR..... 12

A. Les qualités requises pour être superviseur ..... 12
B. La formation du superviseur..... 13
C. La transition du rôle d'intervenant à celui de superviseur..... 14

CHAPITRE III-LE SUPERVISÉ..... 16

A. Les niveaux de formation académique du supervisé..... 16
B. La spécificité de chacun des niveaux de programme..... 16

CHAPITRE IV-LA RÉALITÉ DU TRAVAIL DU SUPERVISEUR..... 18

A. L'exercice du pouvoir et de l'autorité dans la relation superviseur-supervisé..... 19
B. L'exercice du pouvoir et de l'autorité: quelques exemples d'abdication ou d'abus de pouvoir..... 22
C. Les conflits en milieu de travail..... 24
D. Les situations porteuses de mésententes ou conflits dans le contexte de la supervision..... 25

CHAPITRE V-PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....28

A. Problématique..... 28
B. Objectifs de l'étude..... 30
C. Hypothèses..... 30

CHAPITRE VI-MÉTHODOLOGIE..... 32

A. Description des sujets de la recherche..... 32
B. La formation des groupes étudiés..... 34
C. Les instruments de mesure.....36
D. Les variables retenues pour cette étude..... 37

CHAPITRE VII-RÉSULTATS..... 39

A. Stratégies d'analyse..... 39
B. Présentation des résultats..... 40

CHAPITRE VII: DISCUSSION..... 46

A. L'impact du facteur hiérarchique sur l'appréciation de la supervision..... 47
B. L'impact du facteur diplôme sur l'appréciation de la supervision..... 50
C. L'impact des facteurs hiérarchique et diplôme combinés...51

CONCLUSION..... 52

BIBLIOGRAPHIE..... 54

## LISTE DES TABLEAUX

I. Formation des groupes de sujets..... 34

II. Fréquence des variables..... 40

III. Effet principal du facteur hiérarchique..... 41

IV. Effet principal du facteur diplôme..... 42

V. Effet combiné des facteurs hiérarchique et diplôme..... 43

VI. Coefficients de corrélation significatifs..... 44

## RÉSUMÉ

La supervision professionnelle des intervenants est une pratique dont on ne connaît pas vraiment l'ampleur, ni les effets. Cet essai présente une synthèse de la réflexion de l'auteur tirée des écrits recensés sur le sujet et de son expérience professionnelle. Les résultats d'une recherche sur la supervision professionnelle d'intervenants directs qui travaillent avec des personnes en difficulté viennent enrichir et compléter cette réflexion.

La supervision professionnelle offerte aux intervenants afin de les aider à conjuguer efficacement avec les exigences de leur travail est une activité essentielle au sein d'un organisme. Trois fonctions lui sont habituellement rattachées: administrative, éducative et de soutien. L'interaction entre ces trois fonctions rend la tâche complexe au cadre intermédiaire qui assure habituellement cet encadrement. De plus, le niveau de formation des intervenants peut être un facteur important dans l'appréciation que se font les employés de la supervision qu'ils reçoivent. Les résultats de l'étude démontrent que, de façon générale, les supervisés sont peu satisfaits de leur supervision et semblent en retirer peu d'effets bénéfiques. De plus, le fait d'être supervisé par leur supérieur hiérarchique et le niveau de formation ont peu d'effets sur la perception de la supervision.

# INTRODUCTION

Le travail des intervenants psychosociaux (psychoéducateurs, criminologues, travailleurs sociaux, psychologues, etc) est un métier exigeant, difficile et parfois très stressant qui demande un engagement affectif important pour ceux qui l'exercent. Au cours des dix années où nous avons travaillé comme éducateur auprès de jeunes en difficulté et de leur famille, nous avons dû faire face à de nombreux défis qui confrontaient tant les connaissances que nous avions acquises que nos habiletés à la relation d'aide. Les situations d'abandon, de violence, de misère, souvent accompagnées d'importantes souffrances vécues par ces personnes, nous touchaient profondément. De plus, la volonté et les efforts mis à aider ces personnes ne favorisaient pas nécessairement la diminution de ces souffrances et la résolution de leurs difficultés. Diverses émotions, parfois douloureuses, accompagnées de sentiments d'impuissance et d'échec, du doute, de la colère se manifestaient bien souvent dans ces situations auxquelles nous étions confrontés.

Un certain nombre de modalités au sein d'un organisme sont nécessaires afin d'aider les intervenants à mieux composer avec leur travail et à rencontrer les défis auxquels ils sont confrontés. La supervision professionnelle est un de ceux-là. Toutefois, on ne sait comment cette pratique s'effectue dans la réalité et si elle répond bien aux besoins des aidants. Durant nos années de pratique, la supervision professionnelle que nous avons

reçue a pris plusieurs formes sans jamais avoir l'importance qu'on lui prête dans la littérature. Les intervenants avec qui nous en avons discuté étaient également exposés à des modèles différents de supervision selon l'organisme ou le superviseur pour qui ils travaillaient.

C'est donc en ayant le souci de mieux comprendre cette forme de support aux intervenants, particulièrement les éducateurs qui sont en contact direct avec la clientèle, que cette étude a été réalisée. Les aspects sur lesquels nous nous attardons, dans ce travail, sont le rôle et les fonctions de la supervision professionnelle ainsi que l'importance des facteurs "superviseur hiérarchique" et "niveau de diplôme" du supervisé dans le processus de supervision.

Cet essai présente successivement les principaux éléments relatifs à la supervision, au superviseur et au supervisé. Suit la présentation d'un certain nombre de variables associées à la pratique de la supervision. Par la suite, nous présentons la méthodologie employée pour l'étude des pratiques de supervision dans un certain nombre d'établissements québécois de même que les résultats obtenus. Par ailleurs, à quelques reprises dans le texte, nous insérons des anecdotes tirées de notre expérience pour enrichir le contenu théorique . Comme vous pourrez le constater, elles sont écrites en caractères fins et en marge des autres paragraphes.

# CHAPITRE I

## LA SUPERVISION

### A. DÉFINITION

Au Québec, la supervision professionnelle fait souvent référence au support professionnel clinique offert sous la forme d'une rencontre régulière, individuelle ou de groupe avec un superviseur. Ce dernier est souvent le supérieur immédiat ou une autre personne possédant une compétence en relation d'aide reconnue (conseiller clinique, consultant, etc). Dans ces rencontres, les intervenants peuvent discuter avec leur superviseur de la clientèle qu'ils desservent, de problématiques qu'ils rencontrent dans leur travail, de modèles ou techniques d'intervention, etc. Ils peuvent également aller chercher un certain soutien eu égard aux émotions et au stress vécus dans leur travail.

Cependant, une fonction administrative peut également être attribuée à la supervision professionnelle. Ainsi, Kadushin (1985, 1992) s'est intéressé à la supervision professionnelle des travailleurs sociaux. Selon lui, le modèle qu'il propose est transférable aux autres disciplines de la relation d'aide. Il définit la supervision professionnelle en travail social en s'appuyant sur le rôle du superviseur. Il précise ainsi:

> "a social work supervisor is an agency administrative-staff member to whom authority is delegated to direct, coordinate, enhance, and evaluate the on-the-job performance of the supervisees for whose work he is held accountable. In implementing this responsability, the supervisor performs administrative, educational, and supportive functions in interaction with the supervisee in the context of a positive relationship."
> (Kadushin, 1992, p.22)

La supervision dans ce modèle comprend trois fonctions: administrative, éducative et de soutien. Le superviseur dans ce cadre est donc le supérieur immédiat et doit accorder une importance égale à chacune de ces dimensions afin de répondre adéquatement aux besoins de l'organisme et des intervenants qu'il supervise. Kadushin (1985) considère que ces trois fonctions sont intimement liées et doivent relever de la responsabilité d'un seul superviseur.

Dans ce modèle, la supervision professionnelle dépasse largement la rencontre individuelle ou de groupe. Si cette dernière est essentielle à la supervision et en constitue une part importante, d'autres modalités sont nécessaires pour l'exercer adéquatement. En ce sens, la supervision professionnelle serait une pratique qui comprend plusieurs modalités dont la rencontre de supervision, afin d'offrir à un intervenant un encadrement professionnel qui lui permette de faire son travail et d'y prendre plaisir. Par exemple, les autres modalités pourraient être, les réunions d'équipe, les mémos, l'établissement des politiques de l'établissement, etc. Cette définition de la supervision

professionnelle nous apparait donc plus satisfaisante et plus complète en fonction de l'ensemble des besoins et responsabilités de chacune des personnes impliquées. Elle sera donc retenue pour cet essai.

Toutefois, au cours de notre pratique, nous avons constaté que contrairement à ce que propose Kadushin (1985, 1992), les trois fonctions de la supervision professionnelle peuvent être assumées par plus d'une personne. De même, lorsque l'ensemble des responsabilités comprises dans les trois fonctions sont assumées par un seul superviseur, cela peut créer de l'insatisfaction tant chez les intervenants que chez les superviseurs, eux-mêmes. En fait, l'ensemble des responsabilités comprises dans ces trois fonctions sont nombreuses, complexes et nous apparaissent difficiles à assumer par un seul individu, soit le supérieur immédiat. C'est ce que nous tenterons de démontrer, en présentant dans les pages qui suivent, chacune des fonctions de la supervision.

**B. FONCTION ADMINISTRATIVE**

Cette fonction sert à assurer l'orientation, la coordination et l'intégration des services à l'intérieur d'un programme, d'un service ou d'une unité de réadaptation d'un établissement. Habituellement, les tâches et responsabilités liées à cette fonction incombent habituellement à un cadre intermédiaire dans un

service au sein d'un organisme. Au Québec, par exemple, les coordonnateurs de service ou chefs d'unité tels que nous les retrouvons dans les établissements du réseau de la santé et des services sociaux du Québec sont les personnes habituellement appelées à assumer cette fonction. Cette fonction est essentielle, à notre avis, au fonctionnement d'un organisme. Elle doit s'exercer avec le souci de donner une direction et de favoriser une organisation efficace du travail. Cela, il nous semble, concerne tant les aspects quotidiens et parfois anodins du travail de chacun des employés que, les dossiers importants gérés par les cadres supérieurs. On n'a qu'à penser à la gestion des appels téléphoniques, aux statistiques à compiler, à la gestion des budgets, aux formulaires de dossier, à l'organisation des différents services (accueil-évaluation-référence, prise en charge, santé mentale, famille-couple, enfance-jeunesse), etc.

> Un de nos cadres supérieurs devait régulièrement aviser tous les employés du service de remplir mensuellement leur feuille de réclamation pour frais de déplacement. Certains d'entre eux accumulaient plusieurs mois avant de faire une demande de remboursement, ce qui perturbait la gestion administrative du service.

Les auteurs consultés sur cet aspect de la supervision accordent une grande importance à cette dimension de la supervision. Selon eux, le superviseur administratif ou supérieur immédiat est responsable de l'application des politiques de l'établissement. Il voit à mettre en place les conditions qui permettront l'atteinte des buts et objectifs visés par son

établissement (Kadushin, 1985; Munson, 1983). De plus, il exerce un rôle important afin d'assurer que les services offerts correspondent aux attentes de la clientèle dont son organisme est responsable. À cet égard, il doit exercer un certain contrôle de la qualité des services offerts (Akin et Weil, 1981; Kadushin, 1985; Rowe and Shields, 1985; Eisikovits, Meier, Guttmann, Shurka et Levinstein, 1986; Kaslow, 1986; Hawkins et Shohet, 1989) et il doit évaluer l'impact des actions posées par son équipe dans la communauté (Delval et Griffin, 1987). Les supérieurs hiérarchiques des organismes du réseau de la santé et des services sociaux que nous avons connus étaient d'ailleurs très sensibles aux réactions négatives ou plaintes formulées vis-à-vis les services rendus par les intervenants de l'établissement.

Le superviseur qui assume cette fonction doit également favoriser la mise sur pied et le maintien de conditions de travail qui permettent aux intervenants d'effectuer adéquatement leur travail (Kadushin, 1985; Harrar, VandeCreeK et Knapp, 1990; Stout, 1987) que ce soit à propos des horaires de travail, du support offert lors de situations de crise, du remplacement de personnel ou du nombre de dossiers assignés. Il a également un rôle important à jouer dans la gestion des conflits de travail qui perturbent le déroulement des activités normales de l'établissement et qui parfois nuisent considérablement aux services rendus à la population (Kadushin, 1985; ; Eisikovits et al., 1986; Blatt, 1990; Farmer, 1987). Cette responsabilité est, à la lumière de notre

expérience, une des plus difficiles à exercer.

> Un établissement du réseau qui avait connu un climat de travail relativement serein semble connaître des difficultés depuis deux ou trois ans. En effet, plusieurs désaccords, frictions et conflits pertubent les relations de travail entre les employés. Les supérieurs hiérarchiques (superviseurs) ne sont pas intervenus dans les conflits entre les employés lorsqu'ils ont débutés et la situation semble un peu hors de contrôle. Évidemment, ce climat détérioré n'est pas sans nuire à la créativité et l'implication des personnes.

**C. FONCTION ÉDUCATIVE**

La supervision éducative, selon plusieurs auteurs (Bartlett, 1983; Cooper, 1989; Dionne, 1991; Fraser et Labbé, 1986; Harvey et Schramski, 1984; Hawkins et Shohet, 1989; Kadushin, 1985; Kaslow, 1986), comprend l'enseignement et l'apprentissage de connaissances et d'habiletés liées à l'exercice du travail d'intervenant . Elle peut être définie ainsi: "Educational supervision is concerned with teaching the worker what he needs to know in order to do his job and helping him to learn it" (Kadushin, 1985, p.139). A notre avis, cette fonction de la supervision est des plus importantes. L'ensemble des tâches confiées à un intervenant est souvent complexe et difficile. Comme le précisent Kadushin (1985), Kaslow (1986) et Borders (1991), la supervision éducative doit favoriser le questionnement et offrir le recul qui permettent d'objectiver les situations vécues. Lorsqu'il est confronté à des situations quotidiennes de contacts avec des personnes en difficultés, l'intervenant a besoin de moments pour réfléchir sur son action

professionnelle afin de trouver de nouvelles avenues, pour éviter certaines embûches ou pour mieux comprendre ce qui l'affecte dans certaines situations, etc. La supervision éducative réfère aussi à l'identification et la formulation des objectifs d'intervention, la communication de l'information nécessaire pour que le travail puisse être effectué et la recherche des références théoriques ou de personnes ressources, etc (Kadushin, 1985).

La supervision professionnelle, dans sa dimension éducative, devrait aider les intervenants à être plus autonomes dans leur pratique et à se sentir plus compétents. Cependant, et ce notamment lors des rencontres de supervision, l'instauration d'un climat de confiance est nécessaire afin de permettre une communication franche et honnête entre les personnes sur les difficultés que rencontrent les supervisés dans leur travail. Par ailleurs, les connaissances ou habiletés spécifiques du superviseur ou des supervisés eu égard à des modèles d'intervention ou des méthodes et techniques sont des facteurs importants dans l'appréciation des personnes vis-à-vis cette dimension de la supervision.

**D. FONCTION DE SOUTIEN AFFECTIF**

Les intervenants sont quotidiennement confrontés dans leurs rapports avec les personnes aidées, les membres de leur équipe de travail ou d'autres collaborateurs à des situations difficiles parfois très exigeantes au plan affectif. On n'a qu'à penser aux

situations d'abus physiques ou sexuels, d'abandon et de négligence, de suicide, etc.

> Une intervenante était passablement affectée par le suicide d'une adolescente dont elle s'occupait. Elle se sentait coupable de n'avoir pu l'empêcher de passer à l'acte. Son superviseur se montra très attentionné et disponible afin d'aider cette intervenante à accepter ce qui était arrivé et à cesser de se faire des reproches. Cette expérience l'aida également à départager ses responsabilités d'intervenante de celles des personnes à aider dans le contexte de la relation d'aide.

De même, le travail d'aidant passe d'abord par la création d'une relation minimale de confiance avec les personnes à aider. Cependant, ce lien de confiance est souvent difficile à créer. Parfois également, notre rôle professionnel nous amène à vivre des relations très tendues avec certaines familles, particulièrement lorsque des enfants nécessitent notre protection. Parallèlement, l'intervenant apprend à se découvrir dans ses forces et limites et dans ses motivations. Parfois il peut vivre de l'isolement conjugué avec le sentiment d'être inefficace puisqu'il voit rarement ses efforts porter fruits comme il le souhaiterait.

Le soutien affectif lorsqu'il est présent dans la supervision professionnelle que reçoit un intervenant peut certainement l'aider à mieux gérer ses émotions et son stress et à trouver une plus grande satisfaction au travail (Blatt, 1990; Dionne, 1991; Golman et Manburg, 1985; Hawkins et Shohet, 1989; Kadushin, 1985). Pour ce faire, elle doit permettre l'expression des émotions dans un climat empreint de compréhension et d'acceptation.

# CHAPITRE II

## LE SUPERVISEUR

### A. LES QUALITÉS REQUISES POUR ÊTRE SUPERVISEUR

Le supérieur immédiat qui exerce seul l'ensemble des fonctions rattachées à son rôle de superviseur tel que cela est décrit au chapitre précédent se retrouve à notre avis devant une tâche bien lourde et difficile à remplir. En effet, celui-ci doit à la fois exercer les rôles de directeur, contrôleur, guide, administrateur, évaluateur, conseiller, professeur, clinicien, mentor, etc. Les auteurs consultés énumèrent un nombre important de compétences qui sont nécessaires à l'accomplissement de ces responsabilités. Entre autres compétences, il lui est demandé d'avoir une habileté à communiquer et à partager son expertise (Phelan, 1990). Il doit être organisé et posséder une vision claire de la direction qu'il veut donner à son service (Cherniss et Egnatios, 1978). Il doit favoriser un climat où l'on retrouve un respect mutuel et une certaine confiance entre les participants (Knowles, 1975 cité par Rowe et Shields, 1985). Mordock (1990) insiste sur la capacité d'offrir du support et de favoriser le travail d'équipe dans le groupe par le contrôle de la conversation et la gestion des dissensions et des conflits. Il doit favoriser l'expression des sentiments, avoir confiance dans ses employés et être capable d'exercer un leadership centré sur le consensus, la consultation et

la coopération (York et Denton, 1990). L'étude de Eisikovits et al. (1986) révèle, de son côté, que des travailleurs sociaux en Israël apprécient plus les superviseurs qui vont contribuer à leur croissance professionnelle et qui exercent leur rôle d'administrateur (bien organisé, connaît les politiques et procédures de l'agence) de façon compétente. Hawkins et Shohet (1989) font ressortir six qualités importantes soit la capacité de s'engager dans son rôle, d'être à l'aise dans un rôle d'autorité, d'encourager et de motiver, d'être sensible aux besoins et aux différences individuelles des supervisés et d'avoir le sens de l'humour. Finalement, le superviseur doit pouvoir s'ajuster aux divers niveaux de développement des gens qu'il supervise (Kaslow, 1986). Force est de constater que prises une à la fois chacune de ces qualités est fort pertinente, mais il nous semble peu réaliste de croire que la majorité des superviseurs puissent posséder toutes ces compétences. En ce sens, nous suggérons de diminuer les attentes vis-à-vis la supervision et les responsabilités attendues d'un superviseur ou encore de répartir celles-ci entre plusieurs personnes.

**B. LA FORMATION DU SUPERVISEUR**

Les cadres intermédiaires (coordonnateurs, chefs de service, chefs d'unité) des organismes qui oeuvrent dans le domaine de la relation d'aide sont souvent engagés pour les compétences qu'ils ont démontrées comme intervenants (Minnes, 1987; Phelan, 1990). La grande majorité de ceux que nous avons connu comme supérieur

immédiat ou dans nos contacts avec d'autres organismes avaient oeuvré dans des établissements comme intervenant auprès de personnes en difficultés. Cependant, si certains vont chercher une formation en gestion administrative, la plupart de ceux qui font cette transition ne reçoivent pas de formation spécifique en ce qui a trait aux autres fonctions de la supervision soit éducative ou de soutien (Cherniss et Egnatios, 1978; Leddick et Bernard, 1980 cités par Harvey et Schramski, 1984; Minnes, 1987; Blatt, 1990; Osborne, Leyden et Powell, 1990). Ceux-ci débutent avec la présomption que les compétences démontrées à titre d'intervenant leur permettront d'exercer cette nouvelle responsabilité. Cependant, certains auteurs préconisent un diplôme universitaire de maîtrise comme seuil minimal pour exercer ce poste (Cogan, 1974, cités par Golman et Manburg, 1985). Ce niveau de formation supérieur, il nous semble, pourrait être un atout intéressant aux plans des connaissances et de la méthodologie. De leur côté, Akin et Weil (1981) considèrent qu'une formation spécifique à l'exercice du rôle de superviseur est nécessaire pour permettre à celui-ci d'exercer efficacement son travail. L'ampleur de la tâche demandée au superviseur et la réalité quotidienne à laquelle il est confronté incite à suggérer également une préparation minimale pour ce travail exigeant.

## C. LA TRANSITION DU RÔLE D'INTERVENANT À CELUI DE SUPERVISEUR

La transition du rôle d'intervenant à celui de cadre intermédiaire ou supérieur hiérarchique peut être particulièrement difficile. Rapidement, la personne promue est confrontée aux

changements importants qui accompagnent sa nomination tant dans les responsabilités qu'il doit maintenant assumer que dans les relations qu'il doit redéfinir avec des subordonnés qui étaient, il y a peu de temps encore, des collègues. Mordock (1990) considère qu'une période de transition est inévitable pour le nouveau cadre lorsqu'il assume le rôle de superviseur puisqu'il passe d'un rôle d'aidant à celui de supérieur hiérarchique ayant un rôle d'autorité à exercer. Comme le résume Kadushin (1985):

> "The transition to supervisor is a difficult change involving a reorientation of relationships with colleagues, and alterations in self-perception and in attitudes toward agency goals and procedures. The additional responsability, along with the lack of preparation, on-going support, and clarity in rôle differantiation, combined with conflicting demands, all contribute to supervisor's feelings of tension." (Kadushin, 1985, p.328)

# CHAPITRE III

## LE SUPERVISÉ

### A. LES NIVEAUX DE FORMATION ACADÉMIQUE DU SUPERVISÉ

Au Québec, deux niveaux de programmes, collégial et universitaire, forment la majorité des éducateurs auprès des personnes en difficulté. Au niveau collégial, le programme de Techniques d'éducation spécialisée forme un grand nombre d'intervenants. Les étudiants formés au niveau universitaire comme intervenants directs proviennent surtout du programme de psychoéducation. Ces deux niveaux de programmes sont dispensés dans plusieurs régions du Québec. La majorité des intervenants directs (voir p.34) qui travaillent dans les établissements du réseau de la santé et des services sociaux et de l'éducation sont engagés comme éducateurs. Ainsi, les intervenants, qu'ils soient formés au niveau collégial ou universitaire occupent souvent le même genre de poste et les mêmes responsabilités.

### B. LA SPÉCIFICITÉ DE CHACUN DES NIVEAUX DE PROGRAMME

Au niveau collégial, la formation des éducateurs spécialisés vise à préparer ces futurs intervenants à appliquer efficacement des méthodes et techniques dans un cadre d'intervention souvent

défini par d'autres. L'accent est mis sur la maîtrise d'habiletés spécifiques et le développement des attitudes favorables à la relation d'aide. Au niveau universitaire, la formation des intervenants vise principalement la maîtrise de connaissances et le développement de la méthodologie. D'une université et d'un programme à l'autre, l'importance accordée aux autres aspects de la formation, le savoir-faire et le savoir-être, varie énormément. Selon Mathieu (1991), la personne formée à l'Université doit se distinguer des autres niveaux de formation par une identité professionnelle forte, une capacité d'adaptation, de l'autonomie, la capacité de travailler en équipe multidisciplinaire et un sens critique développé.

Ces différences entre les types et les niveaux de formation devraient normalement avoir un impact sur les pratiques des intervenants, sur leurs besoins futurs de formation, sur l'encadrement clinique qu'ils désirent, etc. En ce sens, les besoins et attentes vis-à-vis la supervision, les contenus et la forme devraient être également différents. Par exemple, l'écart des acquis au plan des connaissances théoriques, des modèles d'intervention, de la maîtrise des habiletés pourrait faire en sorte que le contenu des supervisions, particulièrement en ce qui a trait à la dimension éducative, devrait être différent.

# CHAPITRE IV

## LA RÉALITÉ DU TRAVAIL DU SUPERVISEUR

Le supérieur immédiat qui assume l'ensemble des fonctions et responsabilités de la supervision professionnelle peut avoir de la difficulté à assumer ce mandat:

> "...les gestionnaires travaillent sans arrêt comme des forcenés. Leurs tâches sont brèves variées, marquées par des interruptions incessantes. Le patron ne se retire pas dans son bureau pour réfléchir et planifier. Il prend des décisions rapides sur la base d'informations fragmentaires...Bref, le patron tente de "contrôler le désordre" et de "calculer le chaos". Il se sent condamné à la superficialité: "I don't want it good, I want it Tuesday". (Henry Mintzberg 1993, cité par Tremblay, 1993, p.E1)

Cette affirmation peu sembler caricaturale mais elle représente certainement, une grande part de la réalité vécue par ces superviseurs.

> Au début de ma carrière, je voyais rarement mon supérieur immédiat dans l'organisme pour lequel je travaillais.Celui-ci était très occupé et nous avions peu d'occasions de nous rencontrer. Lorsque cela était possible, parfois plusieurs mois s'étaient écoulés depuis la dernière supervision. Ces longs délais nous amenaient à résumer l'ensemble du travail effectué, à discuter principalement des grandes orientations de notre service et à régler certaines questions administratives, etc. Nous discutions brièvement de mon travail d'éducateur auprès de jeunes en difficultés puisqu'il pouvait difficilement en assurer la supervision (dimension éducative) de façon régulière.

## A. L'EXERCICE DU POUVOIR ET DE L'AUTORITÉ DANS LA RELATION SUPERVISEUR-SUPERVISÉ

Un milieu d'intervention, pour fonctionner efficacement, doit se doter d'un minimum de structure organisationnelle:

> "All organizations create means for ensuring that cooperative action is oriented toward desired objectives. To avoid a state of anarchy among participating personnel an explicit structure of authority and responsability is defined in every social agency." (Vinter, 1959 in Kadushin, 1985, p.85)

L'autorité nécessaire au bon fonctionnement d'un organisme, s'exprime habituellement à travers la hiérarchie, du directeur général jusqu'au supérieur immédiat. Elle est très présente dans la fonction administrative de la supervision et peut s'exprimer lorsque le supérieur immédiat coordonne les services, organise les horaires, distribue les responsabilités ou évalue le travail effectué. Elle est également présente dans la fonction éducative de la supervision lorsque le superviseur (supérieur immédiat ou autre) favorise des orientations ou prend des décisions en ce qui a trait aux modèles et pratiques d'intervention de l'organisme pour qui il travaille. Il nous semble que pour s'exercer efficacement, l'autorité du superviseur, que ce soit dans sa dimension administrative ou éducative, doit s'appuyer sur une source de pouvoir légitime et, reconnu par ses supervisés. Cependant, d'autres sources de pouvoir sont également présentes dans la relation superviseur-supervisé et ont des effets divers sur les

pratiques de supervision. En effet, cinq sources de pouvoir sont généralement identifiées dans le champ de la supervision (Kadushin, 1985; Farmer, 1987; Rahim, 1989):

1. Le pouvoir coercitif qui s'appuie sur la punition, la menace et la crainte. A notre avis, le superviseur qui utilise surtout cette forme de pouvoir avec ses supervisés risque fort de soulever du mécontentement, de la résistance, des modes inadéquats de communication, des comportements d'opposition et de confrontation systématique, etc.

2. Le pouvoir dit de récompense qui s'appuie sur les possibilités de donner une ou plusieurs formes de récompenses. Cette forme de pouvoir peut être utile lorsqu'elle est utilisée avec circonspection. Autrement, elle peut créer des formes de dépendance, de la jalousie entre les employés, du désinvestissement lorsque les récompenses ne sont pas obtenues, etc.

3. Le pouvoir légitime qui s'appuie sur la reconnaissance réelle de l'autorité de la personne en position supérieure hiérarchique. Ce pouvoir devrait normalement revenir au superviseur de par sa fonction.

4. Le pouvoir d'expert qui s'appuie sur la reconnaissance de l'expertise professionnelle de la personne à qui l'on attribue ce pouvoir. Cette source de pouvoir doit être particulièrement mise à

profit dans la dimension éducative de la supervision, en ce qui a trait au développement des connaissances et habiletés des supervisés.

5. Le pouvoir référent qui s'appuie sur le désir de s'identifier ou de se modeler à la personne à qui l'on attribue ce pouvoir. Par exemple, les personnes qui sont considérées comme un mentor par leur supervisé exercent sur ces derniers un pouvoir référent.

Ces sources de pouvoir présentes dans la relation superviseur-supervisé influencent les rapports qu'ils ont entre eux et, selon le cas, vont favoriser ou non l'exercice de l'autorité par le superviseur. A la lumière de notre expérience, le superviseur qui appuie son autorité sur les pouvoirs d'expert et de référent devrait avoir plus de facilité à l'exercer que celui qui s'appuie principalement sur les pouvoirs coercitif et de récompense. Rahim (1989) a étudié l'influence de ces pouvoirs sur la satisfaction vis-à-vis la supervision et sur l'obéissance des employés. Il ressort de sa recherche que les supervisés sont plus satisfaits de leur supervision et qu'ils ont plus tendance à obéir à leur superviseur lorsque qu'ils lui attribuent un pouvoir d'expert et de référent. Les supervisés qui attribuent à leur superviseur un pouvoir légitime seulement ont tendance à être obéissants mais ne sont pas nécessairement satisfaits de leur supervision. Un autre auteur, Wasserman (1970, cité par Eisikovits et al., 1986) a fait ressortir que les superviseurs qui manquent de compétence donnent

plus d'importance à l'exercice du pouvoir et de l'autorité et, vont tendre à plus contrôler les activités des gens qu'ils supervisent.

> Je participais un jour à une réunion multidisciplinaire avec quatre intervenants d'un autre établissement. Le nouveau chef de service qui était également présent animait la réunion. Pour "faciliter" les échanges, il contrôlait les interventions, en prenant note de notre désir de s'exprimer et nous autorisait à le faire à tour de rôle. Évidemment, nous étions tous plutôt inconfortables avec cette procédure inutile qui stérilisait nos échanges habituellement beaucoup plus spontanés. Ce tatillonnage sur la forme irritait ces employés et lui enlevait beaucoup de crédibilité.

D'un autre côté, nous avons connu des collègues de travail qui semblaient prendre plaisir à critiquer les décisions prises par leur supérieur hiérarchique et à mettre en doute ses compétences. En somme, l'exercice du pouvoir et de l'autorité est une tâche qui peut être difficile pour certains superviseurs, selon leur aptitude naturelle à le faire, les employés qu'ils dirigent et le contexte de travail dans lequel ils se retrouvent.

**B. L'EXERCICE DU POUVOIR ET DE L'AUTORITÉ: QUELQUES EXEMPLES D'ABDICATION OU D'ABUS DE POUVOIR.**

L'exercice de son rôle confronte le superviseur (supérieur immédiat ou autres) dans sa capacité à affirmer son autorité dans son équipe de travail. Selon Hawthorne (1975), le superviseur qui éprouve des difficultés à exercer son rôle d'autorité aurait tendance à développer des comportements qui pourraient être regroupés en deux catégories: les comportements d'abdication et les comportements d'abus de pouvoir. Dans le premier cas, le

superviseur ayant des comportements d'abdication aurait plus tendance à donner du pouvoir aux autres. Cela peut se traduire en comportements divers. Par exemple, le superviseur qui assume la fonction administrative de la supervision peut tendre à remettre la responsabilité de ses décisions sur le dos de ses supérieurs; se plaindre qu'il est débordé et dire qu'il manque de temps; chercher à être aimé et à éviter les critiques; répondre aux questions par une autre question, faire sentir l'autre coupable, le flatter, dire oui à une demande et faire le contraire ou ne rien faire tout en prétextant qu'il n'y est pour rien, etc. Ce type de superviseur aurait également de la difficulté à préciser les rôles et à distribuer les tâches et responsabilités parmi ses subordonnés ainsi qu'à établir certains règlements et procédures (Mordock, 1990). Des comportements comme ceux qui viennent d'être décrits peuvent occasionner un certain laisser-faire professionnel chez les employés, encourager des formes d'abus de pouvoir de la part des supervisés (Dionne, 1991) ou favoriser des changements fréquents de personnel (Jenkins, 1988).

Un superviseur peut également exercer son rôle en abusant de son pouvoir. Ainsi, il peut s'appuyer sur son statut, son ancienneté ou expérience afin d'imposer ses décisions. Il peut demander des avis sans en tenir compte ou carrément ne jamais consulter les autres. Il peut faire des menaces ou de l'intimidation. Il peut prendre des décisions qui dépassent son champ de compétence, refuser de se remettre en question et blâmer

les autres, etc. Un superviseur très contrôlant peut se reconnaître également dans sa difficulté à déléguer des tâches et à laisser de l'autonomie aux employés de son service. A cet égard, il peut manquer de confiance dans les autres ou être particulièrement anxieux et stressé par rapport aux exigences à remplir (Kadushin, 1985).

Évidemment, cette attitude très contrôlante peut entraîner des réactions souvent tout aussi rigides et défensives de la part des supervisés. Alors qu'un climat de confiance est reconnu comme essentiel pour favoriser une supervision efficace, les superviseurs trop contrôlants ou qui abusent de leur pouvoir peuvent générer chez leurs supervisés, du ressentiment, de l'anxiété (Rowe et Shields, 1985) et de la méfiance (Dionne, 1991). Cela pourrait également mener à des interventions: "mal planifiées, mal organisées, mal coordonnées et mal évaluées" (Dionne, 1991, p.110).

**C. LES CONFLITS EN MILIEU DE TRAVAIL**

Selon Farmer (1987), les dissensions et les conflits sont inhérents aux relations interpersonnelles et professionnelles et peuvent contribuer positivement à la croissance des individus et des entreprises.

> "Conflict is an integral, necessary part of daily life which often fosters aggression, alienation, cessation of routines and habits, discomfort, and hostility. However, it is also possible for conflicts to inspire greater efforts and warmer, stronger

interpersonal relationships." (Farmer, 1990, p.5)

Par ailleurs, Bader (1991) précise que l'énergie mise par certains superviseurs pour éviter les conflits et garder tout le monde heureux entraîne des difficultés encore plus fâcheuses. Tôt ou tard, le superviseur se retrouve dans une situation où en voulant faire plaisir à quelqu'un, il déplaît à un autre. De même qu'en évitant les situations conflictuelles, il nourrit les amertumes, insatisfactions, etc, qui finissent par ressurgir à un moment ou l'autre en créant dans certains cas des problèmes plus importants que ceux qu'on eu voulu éviter. À notre avis, ce n'est pas tant les situations conflictuelles qui sont problématiques mais la façon dont les conflits sont gérés par les personnes concernées.

## D. LES SITUATIONS PORTEUSES DE MÉSENTENTES OU CONFLITS DANS LE CONTEXTE DE LA SUPERVISION

Les intervenants et les supérieurs hiérarchiques sont confrontés quotidiennement à des sources de stress et des exigences multiples. Ils ont également des besoins différents. Ils peuvent avoir des perceptions différentes sur la supervision, le travail de l'intervenant et les priorités de l'organisme. Tout cela est porteur en soi de mésententes ou de conflits.

> Un chef d'unité avait énormément de difficulté à accepter les retards d'un des éducateurs de son équipe. Ce dernier arrivait régulièrement en retard de 5 à 10 minutes. Il se justifiait sur le fait que presque tous les soirs, il devait quitter plus tard que prévu afin de terminer le coucher des jeunes et

de remplir le journal de bord. Ce temps supplémentaire ne lui était pas autorisé et il ne pouvait donc lui être remis. C'était un éducateur d'expérience, aimé des jeunes. Cependant, ses retards ayant fini par exaspéré le chef d'unité, la tension entre les deux a dégénéré en conflit. Finalement, l'éducateur ne se sentant plus apprécié, a démissionné.

Les auteurs consultés identifient un certain nombre de situations qui peuvent nuire considérablement au processus de supervision et qui, à notre avis, sont choses courantes. Par exemple, certains superviseurs sont surchargés et manquent de disponibilité. Les supervisions s'effectuent donc sur une base irrégulière (Harvey et Schrawki, 1984; Remley, Benshoff et Mowbray, 1987). Parfois même, le lieu de travail des intervenants et du superviseur sont éloignés et nuisent considérablement à la fréquence des rencontres de supervision.

Rowe et Shields (1985) relèvent que certains superviseurs manquent de support et centrent leurs interventions sur les déficits des supervisés. D'autres ne donneraient pas suffisamment de rétroaction à leurs supervisés sur le travail qu'ils effectuent alors que ceux-ci le désirent (Kadushin, 1976, cité par Mordock, 1990). Certains sont très empathiques mais offrent peu d'encadrement (Mordock, 1990). Plusieurs supervisés craignent l'évaluation de leur superviseur. Ils sont défensifs et ont peur d'être jugés. Ils se sentent vulnérables face au superviseur qui détient l'expertise , le statut, le pouvoir, etc, (Minnes, 1987). Parfois, leurs craintes sont renforcés par des superviseurs plus ou moins maladroits dans leur façon de dire les choses.

Plusieurs auteurs (Minnes, 1987; Mordock, 1990, Kadushin, 1985; Milne, 1989) notent que la relation superviseur-supervisé est porteuse d'émotions et d'influences particulières:

> "Supervision can arouse strong emotions in both the supervisor and supervisee. For the supervisee, feelings of dependency, threats to autonomy, fears of ignorance and failure, anxieties over submission to autority, and competetitiveness exist alongside of idealization of the supervision and pleasure in learning."
> (Mordock, 1990, p.89)

Ces émotions peuvent entraîner des réactions ou attitudes plus ou moins négatives qui doivent être éclaircies dans le processus de supervision afin de développer et maintenir un climat de confiance minimalement fonctionnel. Le superviseur a également, à notre avis, la responsabilité de chercher à prévenir ces réactions, celui-ci étant, dans une position d'autorité, de pouvoir et de compétence.

> Une intervenante avait une difficulté particulière à parler des problèmes qu'elle rencontrait en intervention. Le superviseur sentait sous cette attitude une crainte d'être jugée et de se voir confirmer comme peu compétente. Il prit soin au début de souligner positivement les interventions appropriées qu'elle faisait sans insister sur les autres. Peu à peu, au fur et à mesure que la confiance se créait et voyant son ouverture et son attitude non-jugeante, elle commença à parler des interventions dans lesquelles elle était plus inconfortable.

# CHAPITRE V

## PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES

### A. PROBLEMATIQUE

L'ensemble et la complexité des responsabilités reliées aux trois fonctions de la supervision et les enjeux de la relation superviseur-supervisé tels que décrits dans le contexte théorique sont des facteurs qui contribuent à la difficulté pour le supérieur hiérarchique d'exercer les trois fonctions de la supervision et de répondre aux attentes du supervisé. En ce sens, étant donné l'ampleur de la tâche, les risques que les supervisés soient insatisfaits de leur supervision sont plus élevés avec les supérieurs hiérarchiques cumulant toutes les tâches que lorsque ces responsabilités sont partagées entre deux personnes soit un superviseur qui assure l'encadrement administratif et un autre en charge de la dimension éducative de la supervision.

De plus, les superviseurs hiérarchiques doivent exercer un encadrement et un contrôle administratif du travail de leur supervisé. Comme nous l'avons vu au contexte théorique, les contraintes liées à l'exercice de cette fonction sont nombreuses particulièrement en ce qui concerne l'exercice de l'autorité et les conflits. Les possibilités sont donc plus élevées que les aspects

administratifs prennent plus d'espace dans la supervision lorsque le superviseur clinique est également le supérieur hiérarchique. Par conséquent, le temps accordé aux autres dimensions de la supervision (éducative et de soutien) devrait être, dans ces cas, moins important. De plus, les insatisfactions et les conflits qui risquent de surgir dans l'exercice de la dimension administrative peuvent interférer régulièrement dans la relation de soutien entre le superviseur et le supervisé.

En troisième lieu, les supérieurs hiérarchiques sont souvent débordés par l'ensemble des questions administratives, les réunions de direction, la gestion du quotidien, les rapports, etc. Habituellement, ils sont peu en contact avec la clientèle. Ils devraient manquer de temps pour lire et s'informer sur les nouvelles approches et problématiques rencontrées. Par contre, les conseillers cliniques et superviseurs externes, devraient normalement demeurer en processus de formation continue pour demeurer efficaces dans leurs fonctions. Les superviseurs non-hiérarchiques devraient donc avoir un apport plus significatif auprès de leurs supervisés en ce qui a trait au développement de nouvelles connaissances et habiletés spécifiques, de nouveaux modèles d'intervention, etc.

Finalement, les personnes supervisées formées au niveau universitaire devraient avoir davantage développé leur sens critique, avoir mis l'accent sur la méthodologie et le

développement de connaissances théoriques, etc, dans le cadre de leur formation. Les intervenants diplômés au niveau collégial sont davantage formés au plan des connaissances théoriques et pratiques et à l'application de techniques d'intervention. Le niveau différent de formation devrait influencer les attentes et les besoins des supervisés.

**B. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

1. Évaluer l'appréciation que se font les supervisés de leur supervision dans ses dimensions éducative, administrative et de soutien.
2. Évaluer l'impact de la position hiérarchique du superviseur sur la perception du supervisé vis-à-vis sa supervision.
3. Évaluer l'impact de la formation du supervisé sur sa perception de la supervision.
4. Évaluer l'interaction de ces deux facteurs sur un ensemble de variables associées à la supervision.

**C. HYPOTHÈSES**

1ère hypothèse: Les intervenants supervisés par leur supérieur hiérarchique sont moins satisfaits de leur supervision que les autres.

2e hypothèse: Les intervenants supervisés par leur supérieur hiérarchique perçoivent leur supervision comme plus contrôlante que les autres supervisés et se sentent moins soutenus par leur superviseur que les autres.

3e hypothèse: Les intervenants supervisés par un superviseur non-hiérarchique ont plus l'impression de progresser au plan de leur connaissances et habiletés que les intervenants supervisés par leur supérieur hiérarchique.

4e hypothèse: Les intervenants formés à l'Université sont généralement moins satisfaits de leur supervision et ont moins l'impression d'apprendre au plan des connaissances et habiletés que les supervisés formés au niveau collégial.

# CHAPITRE VI

## MÉTHODOLOGIE

### A. DESCRIPTION DES SUJETS DE LA RECHERCHE.

Cet essai a été rendu possible, entre autres, par la collaboration de Daniel Pelletier, professeur à l'UQAH, qui s'est lui aussi intéressé à la question. En 1990, il a entrepris une étude sur le sujet en interrogeant près de mille intervenants directs auprès de personnes en difficultés et ce, dans plusieurs régions du Québec. Celui-ci nous a donné l'autorisation d'utiliser certaines données de cette recherche. Cependant, il faut préciser que les données recueillies font référence au contenu abordé lors des rencontres de supervision professionnelle des répondants aux questionnaires. Ce contenu touche aux trois dimensions, administrative, éducative et de soutien telles que présentées dans le contexte théorique. Les autres modalités de la supervision professionnelle telles que vécues par les intervenants n'ont donc pas été évaluées.

L'étude (Pelletier, 1993) comprend précisément 910 sujets (341 hommes et 569 femmes) qui ont volontairement accepté d'y participer. Ceux-ci sont des intervenants directs auprès de personnes en difficulté d'adaptation. Ils travaillent dans un

éventail de milieux regroupés sous quatre catégories de clientèle: délinquance (n=386), handicaps intellectuels (n=227), troubles d'adaptation à l'enfance (n=233), et problématiques diverses chez des adultes (n=64).

L'âge moyen des sujets était de 33.6 années (É.T.=7.61). La plupart des répondants avaient plusieurs années d'expérience (M=10.5 années, É.T.=6.11). Une large proportion des sujets avaient le statut d'employé régulier permanent (62%), alors que les autres répondants étaient employés à temps partiel, surnuméraires, ou sur la liste de rappel (38%). Le titre d'emploi le plus fréquemment rapporté était celui d'éducateur (73%), les autres titres distingués étant préposé aux bénéficiaires, agent de relations humaines, ou psychoéducateur (27%). Au plan de la formation liée au travail, 32% des sujets avaient un diplôme de niveau collégial, le plus souvent en Technique d'éducation spécialisée, 48% étaient détenteurs d'un diplôme universitaire, le plus souvent en psychoéducation, et 20% avaient une formation secondaire ou encore une formation n'ayant aucun lien avec leurs activités professionnelles.

Près de 85% (n=761) des répondants rapportent qu'ils bénéficient d'une supervision hebdomadaire au travail. La plupart du temps, cette supervision est faite par le supérieur immédiat de l'intervenant (76% des sujets, n=696). Ceux qui n'en bénéficient pas sont soit placés dans des contextes de travail particuliers (remplaçants, sur appel, etc.) ou encore oeuvrent dans des milieux où ce type de support n'est pas offert.

**B. LA FORMATION DES GROUPES ÉTUDIÉS**

En premier lieu, nous avons retenu les intervenants qui ont des rencontres de supervision soit, 761 intervenants. Dans un deuxième temps, tous ces intervenants ont été répartis dans quatre groupes en fonction de deux critères : leur superviseur était leur supérieur hiérarchique ou non; leur formation était de niveau universitaire ou collégial. Les répondants sans formation collégiale ou universitaire n'ont donc pas été retenus. Afin d'éviter des biais possiblement introduits par une perception généralement négative de la supervision chez les intervenants à risque (Pelletier, 1993), les sujets ayant des scores d'épuisement professionnel élevés furent aussi exclus de l'échantillon.

**TABLEAU I: FORMATION DES GROUPES DE SUJETS**

| FORMATION SUPERVISEUR | DIPLÔME UNIVERSITAIRE | DIPLÔME COLLÉGIAL |
|---|---|---|
| SUPERVISEUR HIÉRARCHIQUE | **GROUPE I 222 SUJETS** | **GROUPE II 382 SUJETS** |
| SUPERVISEUR NON-HIÉRARCHIQUE | **GROUPE III 27 SUJETS** | **GROUPE IV 30 SUJETS** |

Le premier groupe de sujets correspond aux intervenants supervisés par leur superviseur hiérarchique et les supervisés ayant une formation universitaire (222 sujets). Le deuxième groupe

est constitué par les personnes supervisées par leur superviseur hiérarchique et ayant un diplôme collégial (382 sujets).

Le troisième groupe est constitué des intervenants possédant un diplôme universitaire dont le superviseur n'est pas le supérieur hiérarchique (27 sujets). Enfin, le quatrième groupe est formé par les personnes de niveau collégial dont le superviseur n'est pas le supérieur hiérarchique (30 sujets).

L'étape suivante consistait à former des groupes équivalents par le jumelage, à l'aide des variables identifiées, des sujets ayant les mêmes caractéristiques dans chacun des quatre groupes. Nous avons retenu deux variables pour y arriver, soit l'âge et le sexe. Nous aurions évidemment pu prendre un nombre beaucoup plus élevé de variables. Cependant, nous aurions probablement eu de grandes difficultés à effectuer l'appariement entre les intervenants de chacun des groupes faute d'un nombre suffisant de supervisés présentant les caractéristiques recherchées. En effet, plus le nombre de caractéristiques est élevé, plus la probabilité de trouver quelqu'un avec les mêmes caractéristiques dans chacun des groupes diminue. Il nous semblait qu'avec ces deux variables, nous aurions la garantie d'un minimum d'équivalence entre les quatre groupes.

Par la suite, le plus petit groupe de sujets (27 supervisés) soit le 3e groupe, i.e. les supervisés possédant un diplôme

universitaire dont le superviseur n'est pas le supérieur hiérarchique, a servi de groupe référence pour le pairage. Pour ce faire, nous avons pris, à tour de rôle chacun des sujets de ce groupe. Nous avons identifié dans chacun des trois autres groupes un sujet approximativement du même âge et du même sexe. Par exemple, le sujet 383 (28 ans, sexe masculin) du groupe III a pu être jumelé au sujet 118 (28 ans, sexe masculin) du groupe IV ainsi qu'au sujet 22 (28 ans, sexe masculin) du groupe II et au sujet 2628 (28 ans, sexe masculin) du groupe I. Cette procédure s'est poursuivie pour les 26 autres sujets du groupe III. Cela nous a permis d'identifier 21 sujets dans chacun des groupes pour un total de 84 sujets (21 sujets X 4 groupes).

**C. LES INSTRUMENTS DE MESURE**

Les données de deux des instruments [1] utilisés dans le cadre de la recherche de M. Pelletier nous ont intéressées pour cet essai: celles d'un questionnaire d'informations générales et d'un questionnaire d'évaluation de la supervision.

Le questionnaire d'informations générales élaboré par Pelletier (1993) visait à recueillir de l'information sur les caractéristiques démographiques, la formation, l'expérience de travail, les conditions de travail et les pratiques de supervision auxquelles l'intervenant est exposé.

**(1) Pour des informations relatives aux qualités méthodologiques, consulter (Pelletier, 1993).**

Le deuxième instrument, portant sur la perception de la supervision professionnelle, a été également élaboré par Pelletier (1993). Trois échelles furent constituées: l'échelle de satisfaction/orientation professionnelle ou émotive, qui comprend sept items portant sur la satisfaction générale vis-à-vis la supervision en relation avec la présence d'apprentissages professionnels et de soutien émotif, une échelle du soutien offert par l'équipe et une échelle mesurant la perception de la dimension contrôle de la supervision, les deux dernières échelles comportant chacune deux items.

**D. LES VARIABLES RETENUES POUR NOTRE ÉTUDE.**

Le premier questionnaire a été retenu afin d'avoir accès aux données concernant la fréquence (Q19) et la durée (Q21) des rencontres de supervision, le statut du superviseur (Q23) et le niveau de diplôme du supervisé (Q7). En plus de notre intérêt, déjà précisé, pour le statut du superviseur et le niveau de diplômation du supervisé, la fréquence et la durée des rencontres de supervision sont également des données qui nous semblaient pertinentes dans notre étude. En effet, l'impact d'une rencontre de supervision mensuelle est probablement très différent de celui d'une rencontre de supervision hebdomadaire. De même, la durée devrait aussi influencer l'appréciation que se font les supervisés de leur rencontre de supervision. Nous supposons qu'une rencontre d'une demi-heure ne touche pas aux mêmes aspects et n'approfondit pas le contenu de la même façon qu'une rencontre de deux heures.

Nous croyons donc que ces deux variables devraient influencer de façon significative la perception de la supervision.

La presque totalité des variables spécifiquement reliées à la supervision professionnelle ont été retenues du questionnaire sur la supervision. Quelques-unes d'entre elles touchaient aux aspects éducatifs de la supervision soit la progression sur la connaissance de la clientèle (Q25) et sur diverses formes d'intervention (Q26), le développement des habiletés d'intervenant (Q27), et finalement le sentiment de mieux se connaître au plan personnel (Q28). Ces variables sont particulièrement importantes puisqu'elles réfèrent aux mêmes éléments identifiés par notre recension des écrits en ce qui a trait aux aspects bénéfiques de la supervision. D'autres variables retenues touchaient aux aspects plus administratifs de la supervision en allant vérifier auprès des supervisés si, d'après eux, les rencontres servent à connaître les attentes à leur endroit (Q29) et à contrôler la qualité de leur travail (Q30). Le soutien émotif a été abordé par les questions vérifiant si les rencontres de supervision aident à composer plus efficacement avec les émotions négatives parfois ressenties au travail (Q31) et la sensibilité du superviseur aux besoins du supervisé (Q34).

La question 35 concernant le respect de l'horaire des rencontres et la question 36 portant sur le niveau de satisfaction global des supervisés vis-à-vis leur supervision sont les deux dernières variables retenues.

# CHAPITRE VI

## LES RÉSULTATS DE NOTRE ÉTUDE

### A. STRATÉGIE D'ANALYSE.

Nous avons d'abord procédé à une analyse des fréquences sur les variables identifiées pour chacun des sujets supervisés. Cela nous a permis d'avoir une idée générale des perceptions des intervenants directs auprès de personnes en difficulté quant à leur supervision. Par la suite, une analyse multivariée (Manova) a été appliquée à l'ensemble des variables dépendantes avec les deux facteurs suivants: le statut hiérarchique et le diplôme. Dans un deuxième temps, une analyse de la variance univariée (anova) a été également appliquée à chaque variable dépendante avec les deux mêmes facteurs. Le test de Scheffe a été utilisé, afin de décomposer les interactions significatives générées par l'Anova. Finalement, il nous importait de vérifier le degré de relation entre les diverses variables de l'étude, notamment en ce qui concerne l'hypothèse 3. Une analyse statistique de corrélations (Pearson) a été suggérée puisque le nombre de sujets de cette étude le permettait.

## B. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### a. Analyse des fréquences

**TABLEAU II-FRÉQUENCE DES VARIABLES**

| VARIABLES | Vrai/Tout à fait vrai | Faux/Tout à fait faux |
|---|---|---|
| V25-Connaissance de la clientèle | 26.7 % | 73.3% |
| V26-Connaître diverses formes d'intervention | 26.6% | 73.4% |
| V27-Développer habiletés d'intervenant | 21.3% | 78.7% |
| V28-Connaître au plan personnel | 33.8% | 66.2% |
| V29-Connaître les attentes | 10.4% | 89.6% |
| V30-Contrôler la qualité du travail | 25.7% | 74.3% |
| V31-Composer avec les émotions négatives | 29.5% | 70.5% |
| V34-Superviseur est sensible à vos besoins | 13.4% | 86.6% |
| V35-Horaire est respecté | 23.7% | 76.3% |
| V36-Satisfaction vis-à-vis la supervision | 25.0% | 75.0% |

Les répondants aux questionnaires avaient quatre choix de réponses possibles: tout à fait vrai, vrai, faux, tout à fait faux. Seule la question 36 sur la satisfaction à la supervision offrait un choix de réponses différent: très satisfait, satisfait, insatisfait, très insatisfait. Comme vous pouvez le constater au tableau II, nous avons regroupé ces 4 choix de réponses en deux catégories. Les résultats des fréquences sur l'ensemble des

réponses des intervenants, qui reçoivent une supervision, démontrent qu'une grande proportion de ceux-ci sont insatisfaits ou très insatisfaits de leur supervision, qu'ils n'ont pas l'impression de faire de nouvelles connaissances ou de développer de nouvelles habiletés et qu'ils se sentent peu supportés. Ils n'ont pas non plus l'impression d'être encadrés ni contrôlés dans leur travail.

**b. Analyses de variance**

Les résultats de l'analyse manova indiquent qu'il n'y a pas d'effet multivarié principal, ou d'interaction, des 2 facteurs, (superviseur hiérarchique et diplôme) sur les variables dépendantes identifiées pour les 84 sujets identifiés pour ce travail. Par contre, les facteurs retenus ont un effet univarié sur quelques variables. Le tableau III qui suit présente l'effet du facteur hiérarchique sur trois variables.

**TABLEAU III: EFFET PRINCIPAL DU FACTEUR HIÉRARCHIQUE**

| Variables | HIÉR * | NON-HIÉ | F | p |
|---|---|---|---|---|
| Connaissance de soi | 2.44 | 2.74 | 3.835 | .0537 |
| Horaire de supervision respecté | 2.74 | 3.03 | 5.216 | .0250 |
| satisfaction vis-à-vis la supervision | 2.54 | 2.83 | 3.149 | .080 |

* Hiér: hiérarchique; non-hiér: non-hiérarchique

Les intervenants supervisés par un superviseur non-hiérarchique ont plus tendance à croire qu'ils progressent au plan de la connaissance de soi que ceux qui sont supervisés par leur supérieur hiérarchique (F=3.835; p=.0537). Le facteur hiérarchique ne crée pas de différence pour les autres variables évaluées en ce qui a trait au développement de connaissances et d'habiletés (questions 25, 26, 27) tel que nous le supposions. L'hypothèse 3 se confirme donc seulement sur l'aspect "connaissance de soi".

L'horaire (fréquence et durée) de leurs rencontres est plus respecté (F=5.216; p=.0250). Ils ont tendance également à être plus satisfaits de leur supervision tel que nous le supposions dans l'hypothèse 1 (F=3.149; p=.080) quoique que cela ne soit pas assez significatif pour affirmer catégoriquement une différence entre les deux groupes.

L'hypothèse 2 a été infirmée. Il n'y a aucune différence entre les intervenants supervisés par leur supérieur hiérarchique et les autres en ce qui concerne les aspects contrôle et soutien de la supervision professionnelle.

**TABLEAU IV: EFFET PRINCIPAL DU FACTEUR DIPLÔME**

| Variables | DI-UNI* | DI-COL | F | f |
|---|---|---|---|---|
| Contrôler la qualité du travail | 2.93 | 2.53 | 5.2972 | .0240 |

* DI-UNI:DIPLÔME UNIVERSITAIRE; DI-COL: DIPLÔME COLLÉGIAL

Le facteur "niveau de formation (collégial ou universitaire)" pris individuellement n'a pas d'effet sur 12 des 13 variables évaluées. Il n'a pas d'effet sur la satisfaction vis-à-vis la supervision et les variables reliées au développement de connaissances et d'habiletés. L'hypothèse 4 n'est donc pas confirmée. Cependant, les intervenants supervisés ayant un diplôme universitaire croient significativement plus que la supervision sert à contrôler la qualité du travail qu'ils effectuent (F=5.29; p=.0240) que ceux ayant un diplôme collégial. Le facteur diplôme, non le facteur hiérarchique, aurait donc une influence sur l'appréciation que l'on se fait du contrôle que le superviseur a sur ses supervisés.

**TABLEAU V: EFFET COMBINÉ DES FACTEURS DIPLÔME ET HIÉRARCHIQUE**

| Variables | H1D1* | H1D2 | H2D1 | H2D2 | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Connaissance de la clientèle | 2.50 | 2.68 | 3.10 | 2.67 | 3.44 | .020 |

* H1D1: SUPERVISEUR HIÉRARCHIQUE ET DIPLÔME UNIVERSITAIRE
H1D2: SUPERVISEUR HIÉRARCHIQUE ET DIPLÔME COLLÉGIAL
H2D1: SUPERVISEUR NON-HIÉRARCHIQUE ET DIPLÔME UNIVERSITAIRE
H2D2: SUPERVISEUR NON-HIÉRARCHIQUE ET DIPLÔME COLLÉGIAL

L'interaction des deux facteurs a un impact sur une seule des variables comme on peut le constater dans le tableau V. Les personnes ayant une formation universitaire dont le superviseur est non-hiérarchique (H2D1=3.10) ont plus l'impression de progresser au plan de la connaissance de la clientèle (F=3.44; p=.020) que les autres. Ce résultat est surprenant eu égard des hypothèses formulées et aux préoccupations soulevées dans notre contexte

théorique, d'autant plus que les autres variables reliées à la progression au plan des connaissances ne subissent pas l'influence de ces deux facteurs.

**TABLEAU VI: COEFFICIENTS DE CORRÉLATION SIGNIFICATIFS**

| | TMin | V25 | V26 | V27 | V28 | V29 | V30 | V34 | V35 | V36 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TMin | | | | | | | | | | |
| V25 | .0607 | | | | | | | | | |
| V26 | -.0385 | .7779** | | | | | | | | |
| V27 | -.1856 | .7105** | .7218** | | | | | | | |
| V28 | -.0746 | .5839** | .5693** | .5861** | | | | | | |
| V29 | -.1057 | .4160** | .3930** | .4677** | .4612** | | | | | |
| V30 | -.0755 | .3164** | .3764** | .3159** | .3529** | .6090** | | | | |
| V31 | -.0593 | .4752** | .5039** | .5284** | .5903** | .4127** | .1017 | | | |
| V34 | -.2878* | .3932** | .5093** | .5665** | .6334** | .5354** | .2661* | .5141** | | |
| V35 | .1735 | .6142** | .6804** | .4765** | .4320** | .4010** | .4148** | .3642** | .4720** | |
| V36 | -.1051 | .6133** | .6882** | .6307** | .6176** | .4701** | .3954** | .5708** | .6643** | .6888** |

Le tableau VI présente les coefficients de corrélation significatifs entre les variables dépendantes. Les variables 25 à 36 sont toutes correlées significativement à $p < .01$. Ainsi, les personnes ont tendance, de façon générale, à apprécier de la même façon, les diverses dimensions de la supervision (administrative, éducative et de soutien).

Par ailleurs, l'hypothèse 2 ne se confirme pas. Il ne semble pas avoir de lien entre le contrôle exercé par le superviseur et le soutien qu'il donne. En effet, la corrélation entre les variables "contrôle de la qualité du travail" et "sensible à vos besoins" est

plutôt faible (2661* $p<.05$) et se distingue nettement de l'ensemble. De plus, il n' y pas de lien (.1017) entre le contrôle de la qualité du travail (V30) et la possibilité de composer plus efficacement avec les émotions négatives (V31).

Finalement, les supervisés expriment que la sensibilité de leur superviseur à leurs besoins a tendance à être inversement proportionnelle à la longueur de leur supervision (-.2878* $p<.05$). Même s'il faut également interpréter ce résultat avec prudence, puisque la tendance n'est pas très forte, cela nous apparait suffisant pour questionner la façon dont se déroulent les rencontres de supervision.

# CHAPITRE VII

## DISCUSSION

Ce travail visait à approfondir le sujet de la supervision professionnelle à partir de notre expérience professionnelle et de lectures choisies sur ce thème. Des données de recherche sont venues enrichir ce travail, permettant la confrontation de nos perceptions personnelles à celles d'intervenants directs québécois. Les résultats démontrent que même si bon nombre d'entre eux bénéficient de rencontres de supervision, la majorité de ceux-ci en sont insatisfaits ou très insatisfaits. La supervision qu'ils reçoivent, dans le cadre de leur rencontre, leur est d'un très faible apport aux plans des connaissances, des habiletés, de l'encadrement et du soutien émotif et ce, indépendamment des facteurs hiérarchique et diplôme. Même si ces résultats concordent également avec nos perceptions exprimées dans le contexte théorique où nous exprimions nos doutes quant à l'ampleur de la tâche que l'on attribue au superviseur, nous fûmes surpris de l'ampleur du phénomène. Les rencontres de supervision n'ayant pas l'apport dont on peut s'attendre de cette modalité de la supervision, cela nous amène également à nous questionner sur les autres modalités de la supervision qui sont effectuées dans les milieux. Est-ce que leur apport aux trois dimensions de la supervision est du même ordre que celui des rencontres et crée autant d'insatisfaction? À notre avis,

les rencontres de supervision constituent une part importante de l'ensemble des éléments de la supervision professionnelle et sont une occasion privilégiée de communication et d'apport mutuel entre le superviseur et le supervisé. L'insatisfaction exprimée par les intervenants interrogés dans l'étude eu égard à leurs rencontres de supervision vient nécessairement interférer sur la satisfaction et l'apport de l'ensemble des modalités de supervision.

Ces résultats confirment les appréhensions soulevées dans le chapitre sur la réalité du travail du superviseur. Il est évident qu'un écart important est présent entre ce que désirent les supervisés et ce qu'ils reçoivent. Pour chacun d'eux, une ou plusieurs des situations présentées peuvent générer le niveau d'insatisfaction révélé par l'étude que ce soit les qualités spécifiques du superviseur, sa formation, sa façon d'exercer son autorité et de gérer les mésententes ou conflits qui surviennent. Il est possible également, compte tenu de la moyenne d'années d'expérience des intervenants assez élevée (10.5 années), que l'écart entre les supervisés et les superviseurs en ce qui a trait aux connaissances et habiletés ne soit pas assez significatif pour que les intervenants aient l'impression que leur supervision les aide à progresser.

### A. L'IMPACT DU FACTEUR HIÉRARCHIQUE SUR L'APPRÉCIATION DE LA SUPERVISION

Les hypothèses que nous avons soumises n'ont pas été validées par notre analyse des données de l'étude. Le facteur hiérarchique

a peu d'impact sur l'appréciation que se font les supervisés de leurs rencontres de supervision. En effet, sur l'ensemble des variables évaluées, il ne crée une différence significative, en faveur des superviseurs non-hiérarchiques, que sur le respect de l'horaire, la progression au plan de la connaissance de soi et une tendance à être un peu plus satisfaits de la supervision. L'impact le plus important se situe au niveau du respect de l'horaire. Les superviseurs hiérarchiques semblent avoir de la difficulté à respecter l'horaire des rencontres. Cela concorde avec les propos exprimés dans notre contexte théorique eu égard à la somme élevée de travail du superviseur lorsqu'il est le supérieur hiérarchique et qu'il doit assumer les responsabilités de chacune des trois dimensions de la supervision. Dans l'ensemble des activités à gérer et des urgences qui se produisent, il semble que les rencontres de supervision doivent se déplacer souvent. De plus, contrairement au superviseur non-hiérarchique, il est en position, en tant que patron, de déplacer ces rencontres lorsqu'il le juge à propos. Cependant, comme la satisfaction vis-à-vis la supervision et le respect de l'horaire sont fortement et positivement correlés, il est certain qu'une plus grande attention à ce propos semble nécessaire de la part des superviseurs.

Le deuxième impact se situe au niveau d'une meilleure connaissance de soi. Les gens supervisés par un superviseur non-hiérarchique ont plus l'impression qu'ils apprennent à se connaître que les autres. Il semble donc qu'il soit plus facile de parler de

soi dans un cadre où la relation patron-employé est absente comme nous le supposions. Peut-être que les rapports sont plus souvent de types égalitaires avec un superviseur non-hiérarchique et qu'un climat de confiance est plus susceptible de se créer puisque les aspects administratifs de la supervision sont absents de la relation superviseur-supervisé. Cependant le facteur hiérarchique n'a pas d'effet sur les autres variables associées à la connaissance (clientèle et diverses formes d'intervention) comme nous le prévoyions à l'hypothèse 3 et ce, malgré qu'elles soient pourtant fortement correlées entre elles. Ce résultat quoique surprenant illustre bien la complexité du rôle du superviseur. En effet, les gens supervisés ont peut-être plus confiance dans leur superviseur lorsqu'il n'est pas leur supérieur hiérarchique et ainsi, tendre davantage à aborder les questions personnelles.

Finalement, les supervisés dont leur superviseur est non hiérarchique ont tendance à être un peu plus satisfaits que les autres de leur supervision. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence étant donné que ce résultat est marginalement significatif (.080). On peut supposer que les différences constatées sur le respect de l'horaire et la connaissance de soi ont un impact sur cette plus grande satisfaction puisque les corrélations entre elles sont plutôt fortes.

**B. L'IMPACT DU FACTEUR DIPLÔME SUR L'APPRÉCIATION DE LA SUPERVISION**

Le niveau de formation n'a pas d'effet sur la satisfaction vis-à-vis la supervision, l'acquisition de connaissances et d'habiletés. On peut donc se demander si les différences entre les niveaux de formation qui pouvaient exister après la fin des études, ont disparu si l'on tient compte de la moyenne des années d'expérience des intervenants qui se situe à 10.5 années. Cela est fort possible, puisque la majorité des intervenants sont engagés comme éducateurs ou préposés aux bénéficiaires. Les tâches et responsabilités qui leurs sont confiées sont les mêmes, évidemment. L'expérience qu'ils acquièrent est donc similaire et peut ainsi amoindrir les différences liées à la formation initiale.

Toutefois, les supervisés possédant un diplôme universitaire croient significativement plus que les supervisés formés au collégial que leur supervision sert à contrôler la qualité de leur travail. À cet égard ces résultats sont concordants avec la littérature qui attribue souvent cette fonction à la supervision professionnelle. Cette différence entre les groupes peut supposer que les intervenants formés à l'Université sont plus conscients des enjeux administratifs reliés à cette pratique. Il est possible également qu'ils soient plus réfractaires à l'encadrement ou plus sensibles à toute forme de contrôle. Cependant, il y a une corrélation positive entre la satisfaction vis-à-vis la supervision, les autres variables reliées à la supervision et l'impression que la supervision sert à contrôler le travail. Les

supervisés ne semblent donc pas avoir d'objection à être contrôlés par leur superviseur.

### C. L'IMPACT DES FACTEURS HIÉRARCHIQUE ET DIPLÔME COMBINÉS SUR L'APPRÉCIATION DE LA SUPERVISION

Lorsque nous combinons les facteurs diplôme et hiérarchique, une différence apparait au plan de la progression dans la connaissance de la clientèle. Les intervenants ayant un diplôme universitaire et supervisés par un superviseur non-hiérarchique ont plus l'impression de progresser au plan de la connaissance de la clientèle. Il est difficile de comprendre pourquoi ce groupe d'intervenants ressent cet effet, et seulement sur cette variable. En effet, puisque les corrélations entre cette variable, la connaissance de la clientèle, et les variables reliées aux connaissances de diverses formes d'intervention ou le développement d'habiletés d'intervenant sont assez fortes et qu'elles sont logiquement assez rapprochées, on aurait pu croire que la combinaison des deux facteurs aurait eu un effet sur celles-ci également. Ce n'est, toutefois, pas le cas.

# CONCLUSION

Cet essai apporte, nous espérons, un éclairage nouveau sur les pratiques de supervision professionnelle. Il fait ressortir, à notre avis, l'importance pour les milieux d'intervention de s'interroger sur le sujet. En effet, l'insatisfaction exprimée par les supervisés vis-à-vis la supervision qu'ils reçoivent et le peu d'apport qu'elle semble avoir est préoccupant. En fait, cette pratique, quoiqu'elle ne soit évaluée qu'eu égard au contenu des rencontres de supervision professionnelle, apparait peu efficace et ne semble pas répondre aux besoins des supervisés. Il serait donc nécessaire, à notre avis, que les milieux d'intervention mettent en place des mesures d'évaluation de cette pratique et qu'ils précisent clairement le cadre de supervision qu'ils désirent privilégier. Cela leur permettrait de réviser et préciser en même temps dans leur milieu, les objectifs, les contenus et l'ensemble des modalités de la supervision professionnelle des intervenants. Cela pourrait être l'occasion de développer des recherches-action qui permettraient d'évaluer l'impact des modèles de supervision proposés sur les pratiques des intervenants et de voir l'effet qui en résulte sur la clientèle. À cet égard, l'implication des personnes concernées soit les cadres (intermédiaires et supérieurs), les intervenants et les personnes à aider nous semble nécessaire afin de s'assurer que le cadre défini corresponde autant que possible aux besoins et intérêts de chacun.

Par ailleurs, un certain nombre de questions demeurent sans réponse. En effet, d'autres études seraient nécessaires notamment pour connaître les facteurs qui affectent la satisfaction des supervisés vis-à-vis leur supervision et identifier leurs attentes et leurs besoins. De même, il serait utile de comprendre pourquoi les supervisés ont peu l'impression de progresser aux plans des connaissances et de leurs habiletés.

Certaines limites de cette étude nous incitent à interpréter avec prudence ces résultats. D'une part, les données de cette étude s'appuient sur les perceptions des intervenants supervisés et dans le cadre uniquement des rencontres de supervision. Même si cette modalité est extrêmement importante dans la relation superviseur-supervisé, elle ne représente pas l'ensemble des pratiques de supervision qui peuvent être effectuées dans un milieu. De plus, le point de vue des superviseurs sur la supervision professionnelle n'a pas été vérifié par l'étude. Leurs perceptions auraient certainement nuancé les résultats obtenus. D'autre part, sur l'ensemble des participants à l'étude de Pelletier (1993), le nombre de supervisés ayant un superviseur hiérarchique était beaucoup plus élevé que celui des supervisés avec un superviseur non-hiérarchique. Cet écart important entre les deux groupes nous a donc forcé à éliminer bon nombre de participants pour notre étude afin de rendre les groupes relativement équivalents. Les résultats doivent donc être utilisés avec prudence et ne peuvent être généralisés.

## BIBLIOGRAPHIE


Akin, G. & Weil, M. (1981). The prior question: How do the supervisors learn to supervise. Social Casework, oct., 472-479

Bader, Gloria. (1991). Good guys fisnish last: understanding organizational politics. Health care supervisor, 10(1), 23-26.

Bartlett, W. E. (1983). Part one: The framework. A multi-dimensional framework for the analysis of supervision of counseling. The counseling psychologist, 11(1), 9-17.

Blatt, E. (1990). Staff supervision and the prevention of institutional child abuse and neglect. Journal of child and youth care, 4(6), 73-80.

Borders, L.D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. Journal of counseling & development, 69, 248-252.

Cherniss, C. et Egnatios, E. (1978). Is there job satisfaction in community mental health. Community mental health journal, 14 (4), 309-318.

Cooper, M. G. (1989) Clinical supervision and the eap. Employee assistance quarterly, 4(3), 65-77.

Delval, P.B. & Griffin, C.L. (1987). Implementing the clinical supervision process in special education. Leadership and supervision in special services, 4(1/2), 17-33.

Dionne, J. (1991). La supervision centrée sur les opérations professionnelles: un outil de gestion de la qualité des interventions. Revue Canadienne de psycho-éducation, 20(2), 109-121.

Eisikovits, Z, Meier, R., Guttmann, E., Shurka, E. & Levinstein, A. (1986). Supervision in ecological context: The relationship between the quality of supervision and the work and treatment environment. Journal of social service research, 8(4), 37-57.

Farmer, S.S. (1987). Conflict management and clinical supervision. The clinical supervisor, 5(3), 5-28.

Fraser, D. et Labbé, L. (1986). La supervision: un outil de travail adapté aux gestionnaires de la réadaptation. Centre Le Rochefort.

Golman, R. et Manburg, A. (1985). Relationships among child careprofessionals: a model of collaborative supervision. Journal of child care, 2(4), 53-60.

Harrar, R.W., VandeCreek, L. et Knapp, S. (1990). Ethical and legal aspects of clinical Supervision, Professional psychology: researh and practice, 21(1), 37-41.

Harvey, D.R. et Schramski, T.G. (1984). Effective supervision and consultation: a model for the development of functional supervision and consultation programs. Counselor education and supervision, mars, 197-204.

Hawkins, P. et Shohet, R. (1989). Supervision in the helping professions. Milton Keynes: Open University Press.

Hawthorme, L. (1975). Game supervisors play. Social Work, mai, 179-183.

Jenkins, S. (1988). Turnover: correcting the causes. Personnel, décembre, 43-48.

Kadushin, A. (1985). Supervision in social work, second edition, New York: Columbia University press.

Kaslow, F. (1986). Supervision, consultation and staff training: creative teaching/learning process in the mental health profession. Clinical supervisor, 4(1-2), 1-16.

Mathieu, Mireille (1991). Adapter la formation professionnelle aux nouvelles réalités du Québec: une nécessité. Intervention, mars, 16-25.

Milne, D. (1989). Personal issues in clinical supervision. The irish journal of psychology, 10(3), 353-367.

Minnes, P. (1987). Ethical issues in supervision. Canadian psychology, 28(3), 285-290.

Mordock J.B. (1990). The new supervisor: awareness of problems experienced and some suggestions for problem resolution through supervisory training. The clinical supervisor, 8(1), 81-92.

Munson, C.E. (1979). Social work supervision: Classic statements and critical issues. New York: Macmillan.

Osborne, E., Leyden, G. & Powell, M. (1990). Supervision of trainee educational psychologists on fieldwork. Educational and child psychology, 7(3), 37-43.

Pelletier, Daniel (1993). Le rôle préventif de la supervision professionnelle d'éducateurs pour inadaptés, rapport de recherche Montréal, IRSST.

Phelan, J. (1990). Child care supervision: the neglected skill of evaluation. Child & youth services, 13(1),

Rahim, A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision: evidence from a national sample of managers. Journal of management, 15(4), 545-556.

Remley, T.P; Benshoff, J.M.; Mowbray, C.A. (1987). Postgraduate Peer supervision. A proposed model for peer supervision. Counselor education and supervision, september, 53-60.

Renou, Marcel (1989). La psychoéducation: une perspective historique. Revue canadienne de psychoéducation, 18(2), 63-88.

Rowe, W et Shields, R. (1985). A supervisory model for child care. Child Care quarterly, 14(4), 262-272.

Stout, C.E. (1987). The role of ethical standards in the supervision of psychotherapy. The clinical supervisor, 5(1), 89-97.

Tremblay, Miville (1993). Le dur métier de patron. La Presse, 18 novembre, E1-E2.

York, R.O. et Denton, R.T. (1990). Leadership behavior and supervisory performance: the view from below. The clinical supervisor, 8(1), 93-108.